

Políticas educacionais e ensino superior em tempos de neoliberalismo

Adriana de Almeida

Universidade Federal do Paraná

Curitiba, PR

Ironi Teresinha de Almeida

Faculdades Campo Real

Guarapuava, PR

Resumo: O artigo pretende refletir sobre as reformulações das políticas educacionais no Paraná que cerceiam há quinze anos um amplo processo de elaborações de propostas. Objetiva-se com este estudo destacar o dualismo presente na educação e a dicotomia existente entre a formação de professores no Ensino Superior e a política educacional implementada no Estado do Paraná. A importância desse estudo poderá evidenciar-se, no pressuposto de que há a necessidade de uma visão ética, uma compreensão científica e um comprometimento político no fazer pedagógico, nas reformas educacionais e na formação dos professores. Para enfrentar esse desafio, pretende-se deslindar o significado das crises capitalistas, os mecanismos de ajuste neoliberal, as reformas educacionais impostas pelo Estado e os instrumentos de convencimento que auxiliam na hegemonia do neoliberalismo.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Estado. Formação de Professores. Ensino Superior.

Abstract: The article intends to reflect upon the reformulations of educational policies in Paraná, which have been reducing for fifteen years an extensive process of elaboration of proposals. The objective of the study has been to highlight the dualism present in education and the dichotomy between teacher development in Higher Education and the educational policies implemented in the State of Paraná. The importance of this study may become evident assuming that an ethical view in the educational reformations and in the teachers' formation is necessary. To face this challenge, we intend to investigate the meaning of the capitalist crises, the mechanisms of new liberal adjustment, the educational reformations imposed by the State and the instruments of persuasion that help the hegemony of the new liberalism.

Key words: Educational policies. State. Teachers Development. Higher Education.

Introdução

A historicidade da política educacional, tendo como cenário um mosaico de formas, configura a sociedade atual, enraizada na concepção neoliberal, pro(im)pôs, às instituições escolares, uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. Desse modo, é inegável que as exigências do mercado de trabalho interferem na política pedagógica, o que torna importante a rediscussão dos princípios educacionais.

Não é difícil encontrar na produção científica sobre política educativa a articulação entre os eixos: trabalho, educação, cidadania e formação de professores, no entanto, é uma cidadania para a competitividade? Ou uma inspiração neoliberal que associa as estruturas de sociabilidade à lógica do mercado de trabalho?

Nesta perspectiva, convém lembrar que a reestruturação produtiva e as novas formas de gestão e organização do trabalho, portanto, colocaram para a educação, novos desafios, na medida em que o novo paradigma de processos de produção está apoiado na formação abrangente da força de trabalho, na capacitação para apreensão de novas formas de aumentar a produtividade.

No Estado do Paraná, o ideário das políticas educacionais propõe construir uma proposta de intervenção, tendo como ponto de partida o que está sendo vivido, pensado e realizado na e pelas escolas. A discussão, entretanto, enfatiza as questões já discutidas e estandardizadas: a educação como direito de todo cidadão, a valorização do professor e de todos os profissionais da educação, o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais e o atendimento às diferenças e à diversidade cultural. (PARANÁ, 2004).

Também fazem parte do discurso para as gestões escolares, as ações efetivas sobre a formação continuada e inicial dos professores, o combate à evasão e à exclusão, as políticas claras de inserção do cidadão na escola e no mercado de trabalho.

Diante desses princípios de gestão democrática e políticas educacionais transformadoras (PARANÁ, 2004), faz-se necessário destacar alguns questionamentos: de que forma os princípios da gestão educacional do Paraná poderão contribuir efetivamente para uma educação emancipadora? As políticas educacionais estão atendendo ao grito de socorro dos educadores? Qual a relação entre as crises capitalistas e a formação dos professores?

Trabalhando com hipóteses e constatações provisórias numa metodologia dialética e qualitativa do trabalho docente, é possível entender que o Estado responde as demandas formais e não as concretas, isto é, o que se observa é a progressiva redução dos gastos públicos para a área educacional.

Estabelecendo parcerias, o Estado convoca a iniciativa privada a assumir, de forma compartilhada, responsabilidades vitalizando a antiga tese

da social-democracia, em que a educação e o investimento na profissionalidade docente é uma questão pública, não é necessariamente estatal.

Para Dourado (2002), as relações sociais, sob a hegemonia das relações sociais capitalistas, podem ser encaradas como resultado das complexas e significativas mudanças, em especial pela revolução tecnológica, que influenciam no processo produtivo, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho.

Na discussão sobre políticas educacionais é pertinente referenciar a dicotomia existente entre o que se vivencia nas instituições escolares e a formação de professores no ensino superior. Dicotomia esta que poderá ser superada pela reflexão e pesquisa no ensino superior. A este respeito, Chauí (2001) afirma que é preciso:

[...] tomar a questão do ensino não como técnica de transmissão de conhecimentos e de consumo passivo dos saberes, mas como parte constitutiva da aparição de sujeitos do conhecimento, de tal modo que o ensino e a instituição universitários sejam simultaneamente agentes e produtos da ação de conhecimento que engendra esse sujeito. (CHAUÍ, 2001, p.171).

Na rede de relações e políticas educacionais conhecidas e desconhecidas no meio educacional, pode-se inferir a existência de uma herança caracterizada pela privatização gradativa da educação, encolhimento e descompromisso do Estado com a educação. Evidentemente, os resultados demonstram um retrocesso do projeto de ensino público e desprofissionalização da categoria docente.

1. A Política Educacional no Estado do Paraná

No final do século XIX e início do século XX, no período da Revolução Industrial, a economia capitalista vivia a fase do capitalismo competitivo. Assim, cada ramo de atividade econômica era ocupada por um grande número de empresas, em particular, pequenas empresas, que concorriam intensamente entre si. O Estado quase não interferia na economia, limitando-se apenas à manutenção e funcionamento do sistema.

A partir da Primeira Guerra Mundial, o capitalismo passou por várias transformações, especialmente nos Estados Unidos, com enriquecimento alcançado com a venda de armas aos países combatentes da Guerra. Com esse avanço, passaram a ocupar um lugar de destaque no mercado capitalista. Em alguns ramos de atividade, o capitalismo deixou de ser competitivo para ser capitalismo monopolista de fato. Essa transformação deu-se através de dois processos principais: a falência de várias empresas e com as grandes crises econômicas entre 1929 e 1933 o Estado passou a interferir na economia, exercendo influência decisiva em algumas atividades econômicas. Desse modo, o capitalismo do século XX começou a apresentar crises que se repetem a intervalos. O desemprego, as crises nos balanços de pagamentos, a inflação, a instabilidade do sistema monetário internacional e o aumento da

concorrência entre os grandes competidores caracterizam as chamadas crises cíclicas do sistema capitalista.

Esse panorama influencia na educação do país, uma vez que existe o interesse em subordinar a função social da educação de maneira controlada para atender às demandas do capital e a instabilidade dessa forma societária, em parte, determina as políticas educacionais. (FRIGOTTO, 2003)

A educação, na atualidade, situa-se num campo de disputa hegemônica, e está vinculada aos interesses econômicos, reproduzindo valores que auxiliam a regência do sistema capitalista, onde a classe educacional é conduzida a pensar pela lógica capitalista.

O Plano Estadual de Educação (PEE), em sua versão preliminar, constitui-se de metas financeiras, organizacionais e estruturais para a educação paranaense. Nele estão contidos, a concepção de educação, princípios e objetivos, que foram formulados pelos profissionais de todas as modalidades de ensino. O PEE vislumbra a obediência aos princípios de educação democrática, incluindo, em sua elaboração, todos os que têm envolvimento direto e indireto com a educação e visam a uma política educacional a ser implementada nos próximos dez anos.

Os processos de reformas educacionais sempre foram marcados por intensa conflitividade. Na sociedade hodierna, o custo da política neoliberal na educação foi a implantação das desigualdades. Para muitos pesquisadores Alves (2001), Chauí (2001), Gentili (2004) o que falta é menos retórica e mais decisão política, sendo necessário aumentar o investimento público na educação. Outro elemento essencial é desenvolver uma política definida para a formação de professores como eixos da política educacional.

O Estado do Paraná foi o pioneiro na implantação de projetos e programas voltados às políticas neoliberais. Na gestão 1995-2002, o ambiente escolar passou por uma redefinição de funções em todos os setores, especialmente nas especificidades da gestão escolar.

Diferente da gestão democrática, que foi exaustivamente reinvidicada, o modelo escolar implantado no Paraná, no período 1995-2002, foi a gestão compartilhada. O modelo de gestão compartilhada é reflexo das políticas implementadas pela redefinição do papel do Estado, que é pautada em resultados e implica compromisso da comunidade em assumir a agenda proposta pelo governo.

Na perspectiva de Estado Mínimo, as políticas educacionais viabilizam, em muito, o descompromisso do Estado, e a gestão do sistema educacional passa a ser um dos focos de mudanças empreendidas pelas reformas educacionais em curso. Neste contexto, revela-se a proposta de gestão compartilhada, que favorece a desobrigação do Estado e de suas funções.

A gestão escolar no Paraná vai se moldando sob um enfoque empresarial a fim de atingir os padrões de eficiência e qualidade exigidos pelos organismos nacionais e internacionais.

A gestão 2003-2006 focaliza a terminologia gestão democrática para justificar as ações e desmistificar a precariedade da escolarização no Estado do Paraná. No entanto, vislumbra-se nas modalidades de ensino o caráter ainda enraizador de uma educação eletista, excludente, que mantém uma educação das massas, inserindo, neste âmbito, o ensino superior que se vê obrigado a trabalhar solitário.

No que se refere à gestão democrática, é importante salientar que essa terminologia sugere a participação política na tomada de decisões, no interior das instituições escolares, levando-se em consideração as propostas da comunidade escolar e os anseios dos educadores.

Aranha e Martins (1992) ressaltam que existem quatro campos possíveis do exercício democrático: econômico, social, jurídico e político.

Numa sociedade democrática o saber deve ser acessível a todos sem tornar-se privilégio de alguns [...] a democracia jurídica deve basear-se em leis que realmente atendam ao interesse da comunidade e precisa contar com uma justiça ágil e resistente às pressões de grupos. (ARANHA e MARTINS, 1992, p.145).

No que concerne, à democracia política “[...] o coração da democracia está no reconhecimento do valor da coisa pública, separada dos interesses particulares.” (ARANHA e MARTINS, 1992, p. 145).

Nesse sentido, É necessário um movimento consequente que alargue e amplie as políticas educacionais, no qual o pensar estará voltado para todos os sujeitos que caracterizam a comunidade escolar. Para tanto, a escola deve ser pensada de maneira objetiva e interessada, pois a gestão democrática constitui um projeto entre os movimentos políticos e sociais, humanizante e igualitário.

Fávero e Semeraro (2003) afirmam que

A democracia, assim, não é um sistema político entre tantos, mas é a prática específica pela qual o povo se institui como sujeito. Nela os indivíduos se tornam sujeitos políticos enquanto seres políticos ativos, se transformam em seres socializados porque desenvolvem relações sociais e responsabilidades coletivas. (FÁVERO e SEMERARO, 2003, p. 222)

Segundo a Unesco (ABRAMOVAY, 2004), para que haja uma educação inovadora é preciso uma gestão aberta à mudança, à participação de toda a comunidade escolar, no planejamento e nas decisões, a partir de ações que não se limitam a consultas e votações, mas que enquadram um envolvimento reflexivo e propositivo. Dessa forma, as políticas educacionais apontam para investimentos em estratégias, com a criação de vários projetos, pareceres e deliberações. Todavia todas as propostas e matrizes curriculares idealizadas devem ser encaradas como um mapa aberto à multiplicidade de interpretações e conexões, em que as certezas são temporárias e as verdades são parciais.

Alves (2001, p. 261) aponta que, “Para sociedade, o discurso oficial admite que o retorno aos investimentos dirigidos à expansão dos serviços educacionais públicos se daria, de forma automática, sob a forma de desenvolvimento econômico, que na sequência, criaria as condições para aprofundar a democratização da educação e da própria sociedade”.

Assim sendo, as políticas educacionais adotadas podem expressar um ponto de vista, uma possibilidade, uma experimentação que precisam ser observadas de maneira caleidoscópica.

Nesta perspectiva, o ideal é ter um comprometimento político para uma escola e uma sociedade democrática. Na procura de significados, a gestão democrática manifesta um exercício de cidadania fundamental para o avanço da sociedade que almeja ser justa e igualitária.

Tal ação se fundamenta na opção política epistemológica, na qual para a sociedade e para todos os trabalhadores, profissionais da educação, a democracia é o caminho para a reconstrução do ensino público e, conseqüentemente, o ensino universitário.

2. Formação de professores e o Estado

As diferentes tramas que entrelaçam as redes de subjetividade provocam, nas instituições escolares, perspectivas antagônicas. Por um lado, tem-se um Estado mínimo e regulador que atende às demandas do mercado de trabalho e, por outro ângulo, as manifestações de um Estado transformador, com a teorização de ideais em prol da qualidade de ensino, numa participação colaborativa e democrática.

Convém referir os estudos de Borón (BORÓN, *apud* SADER; GENTILI, 2003, p. 188): “A democratização se expande no discurso e na ideologia dos discursos democráticos, mas a cidadania é negada pelas políticas econômicas neoliberais que tornam impossível o exercício do direito dos cidadãos.”

A menção ao termo cidadania está presente nesta reflexão justamente por fazer parte de todos os discursos humanistas dos educadores nos cursos de formação para professores e nos encontros para formação continuada. Nesse sentido, o que se tenta estabelecer é uma vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Entretanto, a sociedade civil ainda não presenciou uma nova reconfiguração do Estado. A reconfiguração imposta nos planos de ensino ressaltam apenas uma nova adequação dos sistemas de ensino às novas regras das políticas de ajuste econômico.

A esse respeito, Sader e Gentili (2003) destacam que é preciso uma nova intervenção estatal que seja diferenciada da política do ingresso e da política industrial, em que o mercado seja regulado e regulamentado pelo Estado.

A população vivencia um capitalismo do não emprego, no qual o conceito de empregabilidade analogicamente representa pouco acesso

ao mercado qualificado que exige patamares maiores de escolarização, gerando o desemprego estrutural. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a desigualdade social é inerente ao modelo capitalista. A educação, no entanto está aliada aos interesses econômicos, pois reproduz valores que ajudam a manter o sistema capitalista.

Antunes afirma que

[...] a concorrência intercapitalista que converteu a busca da produtividade, da modernidade, em um processo autodestrutivo que gerou, entre outras consequências nefastas, a criação sem precedentes de uma sociedade de excluídos [...] o capital é totalmente desprovido de medidas e de um quadro de orientação humanamente significativos [...]. (2005, p.145).

Mais adiante, complementa:

O neoliberalismo e a reprodução produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho [...]. (ANTUNES, 2005, p.165).

A interação do mundo do trabalho com a proposta pedagógica da escola não significa que esta estará limitada a uma formação profissional, entretanto o ambiente escolar é alvo de políticas assistencialistas e de programas que reprimem a organização e manifestação popular. Portanto, sem as atividades de produção e reflexão sobre o conhecimento, não ocorre a objetivada democratização.

Kuenzer (2002) destaca que a democratização do saber deve ser uma conquista da classe trabalhadora, ressaltando a importância política da educação enquanto mediadora das relações de classe.

Um dos princípios da Secretaria de Educação do Estado do Paraná é a valorização do professor e de todos os profissionais da educação. Um dos elementos que deveria ser incluído no *caput* desse princípio é o fato de que a valorização do professor inicia pela possibilidade de uma formação adequada e de qualidade no Ensino Superior para que, dessa forma, o educando possa compreender e alcançar a almejada práxis descrita nas suas resenhas do curso de licenciatura. (PARANÁ, 2004).

Santos (2001) direciona a atenção para a instalação de mecanismos institucionais que motivem a participação dos educadores, dos funcionários e da sociedade.

A configuração de mecanismos que estimulem a participação e motivação dos professores poderá auxiliá-los na compreensão e percepção de que eles são responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos educandos.

A formação de professores, que deve acontecer de maneira continuada, é extremamente vital para a consciência das determinações sociais e políticas das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas

do sistema, e a forma como as políticas educacionais são adotadas interferem na escola e nas salas de aula.

Para Libâneo et al.(2005, p. 300)

[...] para ser um ativo participante no processo de tomadas de decisão na escola, o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe. Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores.

Em síntese, a “política de mercantilização do ensino” (SHIROMA et. al., 2004, p. 119) fez com que houvesse, no ensino e nos desafios à formação de professores, a questão do arrocho salarial, ou seja, o critério de remuneração e promoção avaliada na produtividade (certificações), na corrida dos docentes por aulas, e limite de trabalho (60 horas semanais). Tem-se, portanto, na busca por formações (atualizações, especializações, entre outros), o mercado consumidor, os bens e serviços educacionais.

3 O Ensino Superior

O Ensino Superior é integrante de uma das modalidades de ensino. Dessa forma, não se pode criar expectativas de que a Universidade venha a produzir soluções para todos os problemas educacionais. Pois esta deve evoluir na transformação de si mesma e das relações que estabelece com os demais atores sociais.

O repensar das atribuições da Universidade quanto à formação de professores e sua relação com as políticas educacionais, permite ampliar a resposta a questões técnicas imediatistas possibilitando uma reflexão profunda e integrada das questões cotidianas.

Zainko e Gisi (2003) ressaltam que, nas atividades acadêmicas, é preciso questionar e avaliar alguns temas, tais como: ética, ensino, produção do conhecimento, formação humana, desenvolvimento social, autonomia e avaliação.

Segundo este enfoque, as atividades acadêmicas necessitam construir com as próprias mãos um novo jeito de pensar e principalmente aprender a aprender, para poder melhor inovar a realidade, a sociedade, a própria Universidade. A Universidade é uma instituição indispensável para o desenvolvimento humano.

Infelizmente, também entre políticos e administradores da educação, e mesmo em círculos acadêmicos onde se discutem políticas educacionais, o assunto não costuma elevar-se muito acima do senso comum, em direção a um tratamento mais rigoroso da questão. (SANTOS, 2001, p. 59)

Os círculos acadêmicos e a instituição em si se fecham em seu mundo e ficam apáticos em relação à política educacional. Sabe-se que algumas pessoas conscientes esperam do meio acadêmico pessoas dispostas e honestas para assim surgir novos paradigmas, novas ideias, pessoas que façam, não fiquem somente no abstrato.

A instituição nem sempre toma consciência da sua função essencialmente social. Parece querer fechar-se sobre si mesma, a qual poucos tenham acesso, sem se preocupar com as necessidades da comunidade e da sociedade. Sem dúvida, esta universidade não se justifica, pois perde o seu sentido social de cidadania. O comprometimento da universidade com as transformações sociais em uma sociedade em crise, como a que vivemos, supõe, além da própria prática pautada pela democracia em todas as instâncias, a disposição de recolher contribuições entre todos aqueles que, dentro e fora dela, queiram participar de forma consciente e responsável nas soluções dos graves problemas com os quais convivemos. Bons aprendizes, bons cidadãos.

Por fim, Gentili contribui, focalizando a importância da projeção e ações práticas das políticas. Para o autor, as políticas devem defender e ampliar o direito a uma educação pública de qualidade, entretanto faz-se necessária a criação de novas condições culturais para que as metas traçadas possam atingir os excluídos que, “na sociedade são quase todos” (2004, p.250).

Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça”, complementa Gentili (2004, p.250).

Considerações finais

Ao refletir sobre a formação de professores, é comum associá-la às questões de financiamento e implicações estruturais da sociedade. Nesse sentido, é importante considerar a intervenção do Banco Mundial nos projetos educacionais de países em desenvolvimento.

De Tommasi et. al (1996) constata-se que a maioria dos projetos para a formação docente destina uma parte importante dos recursos para o fornecimento de material pedagógico, no entanto, delega essa responsabilidade ao Estado. O autor destaca ainda que, para o Banco, é fundamental mobilizar os empréstimos, pois como obtém recursos do mercado de capitais, suas taxas de retorno e seus índices de recuperação são critérios mais importantes que os indicadores de efetividade no cumprimento de objetivos transcendentais.

Nessa conjuntura, a importância da educação e da formação de professores não está posta na qualidade de ensino que tenha como prioridade a formação humana. Desse modo, na literatura investigada, foi possível identificar a presença de conceitos e práticas de gestão empresarial na gestão educacional, embora a educação já tenha promovido inúmeras discussões a este respeito.

A iniciativa privada, na administração do ensino e nas elaborações das políticas educacionais evidencia, em dose homeopáticas, a busca pela eficiência e produtividade, visando resultados e estatísticas, priorizando uma educação de caráter dual, elitista.

As políticas educacionais estão postas de forma a controlar as decisões estratégicas: a avaliação, o currículo, o livro didático, a formação de professores, e escolha de dirigentes.

No que se refere ao Ensino Superior, torna-se fundamental entender que essa modalidade de ensino seja entendida como espaço de construção coletiva, o que significa a ampliação de seus horizontes como espaço de formação integral não restrita à formação de profissionais *stricto sensu*. (DOURADO, 2002).

A educação, enquanto formação humana, envolve práticas construídas pelas relações sociais. Essas relações não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Frigotto (2003, p.191) afirma que: “[...] a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional pressupõe a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas.”

A complexidade das estruturas sociais e políticas nos desafiam a ultrapassar as dificuldades, pois a educação está e não está em crise, sendo um cenário de contradições que promove a inclusão e a exclusão, que liberta e que reprime. O ambiente universitário traz em seu âmago conservação e transformação, emancipação e reprodução. Para tanto são, nas ausências, vazios e silêncios proferidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem as formas de resistência.

Desenha-se, assim, um modo de reconstrução, reapropriação, coletivo e solidário do saber, das políticas educacionais e da formação de professores, fundamentada numa ação pesquisadora que procura desenvolver, pela reflexão, uma dialética entre o ser e o não ser, ser e o que deve ser, e/ou pode vir a ser.

Educação esta, que deveria estar voltada à formação humana, aos processos formativos, aos direitos, às transformações do trabalho e às determinações dos sujeitos sócio-culturais.

Referências

ABRAMOVAY, M. (org.) *Escolas inovadoras*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARANHA, M.L.; MARTINS, H.P. A democracia. In: _____. *Temas de Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, L. F. *Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educação e Sociedade. Campinas V. 23 n. 80 set. 2002.

FAVERO, O.; SEMERARO, G. (org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

KUENZER, A. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Estudos temáticos para o PEE Paraná; resultados do I seminário integrador*. Documento 2, versão preliminar. Curitiba: 2004.

SADER, E.; GENTILI, P. (org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANTOS, J.B. (org.) *Gestão democrática*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (org.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat/Florianópolis: Insular, 2003.